

O Ensino Gramaticalmente Orientado da Produção Escrita do Gênero Resenha

Orlando Vian Jr.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO/CNPQ

Resumo / Resumen / Abstract

Com base no que propõem Macken-Horarik, Love, Sandiford e Unsworth (2018) para a adoção de uma perspectiva gramatical no ensino, este texto discute aspectos de uma abordagem gramaticalmente orientada para ensinar o gênero resenha no contexto acadêmico. Para o ensino da escrita, adota-se o Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012) e, como orientação gramatical, a Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 2014), com foco nas escolhas de modalidade e os mecanismos de avaliação utilizados por resenhadores para marcar seu posicionamento em relação aos objetos resenhados. Os resultados apontam que abordar o conhecimento sobre a língua(gem) promove a produção de textos que atendam mais eficientemente às exigências de produção escrita no mundo acadêmico e uma maior sensibilidade para a relação entre texto, gênero e contexto, ligando estes com os aspectos gramaticais, a fim de consolidar a proposta de uma abordagem gramaticalmente orientada.

A partir de lo que proponen Macken-Horarik, Love, Sandiford y Unsworth (2018) para la adopción de una perspectiva gramatical en la enseñanza, este texto discute aspectos de un abordaje gramaticalmente orientado a enseñar el género reseña en el contexto académico. Para la enseñanza de la escritura, se adopta el Ciclo de Enseñanza y Aprendizaje de la Escuela de Sydney (Rose & Martin, 2012) y, como orientación gramatical, la Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 2014), con foco en las opciones de modalidad y los mecanismos de evaluación utilizados por reseñadores para marcar su posicionamiento en relación a los objetos reseñados. Los resultados señalan que abordar el conocimiento sobre la (el) lengua(je) promueve la producción de textos que atiendan más eficientemente a las exigencias de producción escrita en el mundo académico y una

mayor sensibilidad ante la relación entre texto, género y contexto y de estos con los aspectos gramaticales, para consolidar, así, la propuesta de un abordaje gramaticalmente orientado.

Based on Macken-Horarik, Love, Sandiford and Unsworth (2018) proposal for a grammatical perspective on teaching, this text discusses aspects of a grammatically oriented teaching of the review as a genre in the academic context. The School of Sydney's Teaching and Learning Cycle is adopted as an orientation for the teaching of writing (Rose & Martin, 2012), and Systemic Functional Grammar (Halliday, 2014) is adopted as an orientation on grammar, with a focus on options of modality and appraisal choices used by reviewers to mark their stance in relation to the objects being reviewed. Results indicate that approaching knowledge of language promotes the production of texts that respond more efficiently to the written production demands of the academic realm, and a greater sensibility to the relationship between text, genre, and context, and of these with the grammatical aspects, thus consolidating the advancement of a grammatically oriented approach.

O objetivo primordial deste texto é discutir — a partir da implementação de uma abordagem gramaticalmente orientada para o ensino da produção escrita do gênero resenha — aspectos de uma experiência em um curso de Letras com habilitação em inglês em uma universidade pública em São Paulo, Brasil.

Como base para tal discussão, abordamos questões relativas ao ensino da produção escrita no contexto acadêmico brasileiro, conforme propostas de Motta-Roth e Hendges (2010), além de subsídios de outros autores latino-americanos, como Navarro e Revel Chion (2013), Moyano (2007, 2013), Natale (2013), dentre outros. Para o enquadramento teórico do ponto de vista linguístico, adotamos a noção de letramento conforme proposta por Halliday (1996), bem como os princípios da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 2014), ressignificados para serem explorados pela perspectiva de uma teoria gramatical para o ensino por Macken-Horarik, Love, Sandiford e Unsworth (2018), tomando-se por base o conhecimento disciplinar e os letramentos. O foco está em operacionalizar a prática pedagógica com base nos gêneros textuais e na gramática.

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem (doravante CEA) insere-se na pedagogia com base em gêneros de pesquisadores da chamada Escola de Sydney (Humphrey, 2017; Humphrey & Feez, 2016; Rose & Martin, 2012) e emergiu a partir da longa experiência com a utilização de abordagens baseadas em gêneros na Austrália, desenvolvidas desde a década de 1980 em diferentes projetos

e amplamente utilizada nos últimos anos pelo mundo e, especificamente, em países da América Latina, como pode ser aferido em trabalhos de Moyano (2007, 2013), Ramírez (2015), Rojas García, Olave Arias e Cisneros Estupiñán (2016), Westhoff (2017), Vian Jr e Faria (2019), dentre outros. O CEA constitui-se do ensino explícito da língua em funcionamento nos textos, e compreende atividades de leitura e de escrita para que os alunos possam adquirir conhecimentos e habilidades a fim de produzirem textos que os encaminhem para o domínio dos gêneros exigidos pelo currículo escolar.

Para apresentarmos tal experiência, este artigo está organizado em cinco seções. Além desta introdução, é apresentado, na segunda seção, um apanhado sintético dos principais pressupostos teóricos que embasam a experiência a ser discutida. São descritos, na sequência, os aspectos metodológicos nos quais nos baseamos para planejar e implementar as atividades atinentes ao CEA, bem como o contexto e os participantes. Em seguida, por meio de um relato da experiência de implementação, são apresentadas atividades da experiência, como os elementos gramaticais abordados na operacionalização da referida abordagem para a produção textual. As considerações finais são apresentadas, por fim, com base nos relatos da experiência pedagógica.

Enquadramento Teórico

A experiência discutida neste texto está embasada na interface entre três elementos teóricos que se combinam e se complementam, quais sejam: (i) o ensino da produção escrita no contexto acadêmico utilizando (ii) uma abordagem gramaticalmente orientada para o ensino de produção escrita com base em gêneros por meio de um (iii) CEA para o trabalho com a leitura e com a escrita a partir da forma como os textos se organizam por meio de fases e etapas para construir sentidos. Estes três elementos serão apresentados nas três subseções a seguir.

Produção Escrita e Ensino no Contexto Acadêmico

Embora haja experiências bem-sucedidas de ensino e pesquisa com a escrita no Brasil, ainda é corrente o truísmo de se trabalhar a escrita como produto e não como processo. Os professores pedem que os alunos “escrevam uma resenha”, ou qualquer outro gênero, sem ao menos debater ou informar a que tipo de texto se referem e como este se caracteriza, ou oferecer modelos ou indicar aspectos formais. Ao chegar ao ensino superior, é comum enfrentarmos situações de alunos com total despreparo para o trabalho com gêneros tipicamente acadêmicos, pois não houve esse tipo de trabalho em outros contextos prévios.

Sabemos, por outro lado, que a produção dos textos no ensino superior é guiada por objetivos bastante determinados pelos gêneros mais valorizados que circulam no meio acadêmico, sendo os mais comuns o artigo acadêmico, o resumo/*abstract*, a monografia, a dissertação/tese e as resenhas, com funções distintas a depender dos objetivos a serem atingidos, pelos quais são reconhecidos. Motta-Roth e Hendges (2010, p. 23) nomeiam o artigo, o *abstract* e a resenha como “os três gêneros centrais no meio acadêmico”.

A resenha, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, pp. 27-28), se configura como “um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro”. Sua estrutura, segundo as autoras, compõe-se de quatro etapas, em que as seguintes ações são desenvolvidas: Apresentar > Descrever > Avaliar > (Não) Recomendar o livro (Motta-Roth & Hendges, 2010, p. 29).

Navarro e Abramovich (2012, p. 43), no contexto acadêmico argentino, apresentam como componentes da resenha três elementos: Contextualização, Descrição e Avaliação e Conclusão. Além de definirem o que é uma resenha, quem a escreve e como se caracteriza, os autores apresentam sugestões sobre como escrever uma resenha na universidade.

Como é possível perceber, a escrita tem papel essencial no contexto acadêmico, já que todo o conhecimento que circula nesse meio, bem como a forma como é ensinado, divulgado, trocado e avaliado, é baseado na escrita, onde reside a alta valoração dada às habilidades de escrever. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 13), “na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação”, pois, ainda de acordo com essas autoras, a política de financiamento de bolsas está baseada no “‘Publique ou pereça’ das universidades americanas” (Motta-Roth & Hendges, 2010, p. 13).

O ensino da escrita, como asseveram Navarro e Revel Chion (2013, p. 51), inclui posições bastante díspares, que se traduzem em propostas curriculares deveras diferenciadas. Segundo os autores, há, por um lado, uma proposta de “ensino da leitura e da escrita em cursos ilhados das matérias curriculares” e, por outro lado, ter a “concepção da leitura e da escrita como práticas sociais situadas propõe sua aprendizagem em situações de uso”.¹

A discussão encetada em Navarro e Revel Chion (2013) refere-se a propostas de ensino de leitura e escrita para a escola secundária, na Argentina, correspondendo ao Ensino Médio brasileiro. As considerações dos autores,

1 No original: “enseñanza de la lectura y la escritura em cursos aislados de las materias curriculares” e “concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas propone su aprendizaje em situaciones de uso”.

no entanto, são bastante relevantes para que se considere a relação do ensino da escrita com o currículo em que a disciplina está inserida e seu diálogo com as demais disciplinas, emergindo a abordagem *Escrever através do currículo* (Bazerman et al., 2005).

Na introdução à tradução para o espanhol da obra de Bazerman et al. (2005), Navarro (2016, pp. 39-40) informa que tal abordagem compreende “um foco no ensino da leitura e da escrita, especialmente no ensino superior, focado na natureza situada, disciplinadamente especializada e pedagogicamente central das formas de escrita dos diferentes espaços acadêmicos e profissionais”.²

Por estarmos nos referindo ao ensino superior, adotamos ainda as propostas de Boccia et al. (2019) que, semelhantemente ao contexto em que atuamos, discutem possibilidades para o ensino de inglês como língua estrangeira por meio de gêneros no meio acadêmico. As autoras (Boccia et al., 2019, p. 35) consideram que os alunos no nível superior devem “estar expostos a uma diversidade de gêneros que variam da experiência concreta, no aqui-agora do contexto familiar privado em relação aos mais públicos, contexto profissional das experiências e ideias mais abstratas”.³

Como se pode depreender por esse sucinto panorama, trata-se de um contexto bastante específico e as experiências de diferentes pesquisadores em distintos contextos podem fornecer pistas para outros profissionais atuando com o ensino da escrita no contexto acadêmico. Uma vez que enfatizamos o ensino da gramática como inerente ao trabalho com gêneros, passamos a discutir na próxima subseção o que se considera uma abordagem gramaticalmente orientada para o ensino da escrita.

Abordagem Gramaticalmente Orientada

Uma abordagem gramaticalmente orientada para o trabalho com textos, de acordo com a proposta de Macken-Horarik et al. (2018, p. 1), pressupõe quatro atributos e deve: (i) ser relevante para a prática disciplinar com narrativa e persuasão; (ii) contribuir para o conhecimento sobre a língua (e sobre a imagem) como um recurso para sentidos; (iii) ser relevante para tarefas práticas

2 No original: “un enfoque sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, en especial en educación superior, que se focaliza en el carácter situado, disciplinarmente especializado y pedagógicamente central de las formas de escritura de los distintos espacios académicos y profesionales”.

3 No original: “exposed to a range of genres that move them from the private, familiar context of the here-and-now, concrete experience toward the more public, professional context of more abstract and generic experience and ideas”.

no ensino da escrita e (iv) oferecer maneiras interessantes de “adentrar” textos de todos os tipos.

Halliday (2002, p. 370) sugere que os alunos deveriam aprender a “pensar gramaticalmente”. Segundo o autor, isso quer dizer que eles deveriam “usar o poder único do cérebro humano para refletir sobre o modo como sua experiência é construída em sua gramática”. Como resultado disso, o autor faz uma distinção entre *grammar* (como língua(gem)) e *grammatics* (como metalíngua(gem)), uma vez que, quando utilizamos o termo “gramática” a referência automática é à língua em uso ou à sua descrição, o que equivale a dizer que há mais de um sentido para o termo “gramática”.

Essa relação *grammar/grammatics* (gramática/teoria gramatical) é também explorada por Matthiessen e Halliday (2009, p. 1). Os autores explicitam que a distinção entre gramática e uma teoria gramatical é análoga à distinção entre língua/linguística ou sociedade/sociologia, isto é, o objeto de estudo e sua área mais ampla. Como este trabalho aborda uma experiência com alunos em um curso de Letras/Inglês e, por conseguinte, futuros professores de língua inglesa, é relevante que sejam abordados os dois aspectos: tanto aqueles relacionados à gramática da língua(gem) quanto a metalíngua(gem) que usarão para falar sobre a gramática e para ensiná-la aos seus (futuros) alunos.

A partir dessa distinção entre a gramática e a teoria gramatical, é possível desenvolver, no ensino, uma metalinguagem para o trabalho com os textos e o papel da gramática na construção dos sentidos. Adotando a perspectiva hallidayana de gramática como um recurso para a construção de sentidos, Macken-Horarik et al. (2018, p. 15) propõem três passos para o uso da teoria gramatical no ensino: *Identificação (o quê?)* da unidade de forma e sentido no decorrer da produção escrita (ou oral), a *Descrição (como?)* da função da unidade numa oração e a *Interpretação e Explicação (por quê?)* dos padrões de escolhas em um texto.

Apropriamo-nos, assim, dos três passos acima para o ensino da resenha, sendo que a unidade de forma escolhida (*o quê?*) foi, primeiramente, a modalidade, acompanhada de verbos que expressam opiniões e posicionamentos sobre o que se resenha (*como?*) por ser típica desse tipo de texto, ao fazer considerações sobre o objeto cultural resenhado (*por quê?*).

Para a reflexão linguística explícita e andaimada, adotamos a Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 2014) e o modo como essa teoria pode ser operacionalizada para o ensino, principalmente com base na metafunção interpessoal e os mecanismos de modalidade utilizados por produtores textuais e que revelam seu posicionamento em relação aos objetos resenhados, uma vez que este é um mecanismo bastante recorrente em resenhas para marcar o comprometimento (ou distanciamento) do produtor textual em relação ao que avalia.

Para que o trabalho com a teoria gramatical e a reflexão metalinguística sejam desenvolvidos na prática, são extremamente importantes no trabalho com professores em formação — como é o caso dos alunos de Letras, futuros professores de línguas —, as considerações sobre o papel da gramática para a aprendizagem, em seu próprio processo como aluno no curso, e para o ensino, em suas atividades como futuros professores. Daí a relevância em discutir e apresentar possibilidades de gramáticas direcionadas especificamente a professores, que foquem sua atenção na questão da metalinguagem e sua importância no processo de ensino/aprendizagem em gramáticas que abordam tais questões a partir de uma perspectiva funcional para a construção de textos e seus sentidos, como é o caso de Derewianka (2013), Humphrey, Droga e Feez (2013) e Meneses, Hugo, Acevedo e Ávila (2017). Estas últimas autoras, inclusive, sinalizam que “os professores precisam de um conhecimento gramatical explícito para a tomada de decisões pedagógicas” (Meneses et al., 2017, p. 24).⁴

Uma abordagem gramaticalmente orientada, desse modo, não significa simplesmente ensinar gramática; também não significa ignorá-la, mas estabelecer o diálogo entre a gramática e o ensino da produção escrita. Deve-se salientar que as escolhas gramaticais fazem parte da produção e devem fazer parte do ensino com base em textos e estar inseridas em práticas e eventos de letramentos por meio de ciclos de ensino e aprendizagem para sua implementação e operacionalização.

Ciclo de Ensino e Aprendizagem Com Base no Texto

Das interlocuções entre os aspectos introduzidos nas duas subseções anteriores, emerge a possibilidade de ensinar a produção escrita do gênero resenha a partir de uma abordagem gramaticalmente orientada, calcada no conceito de teoria gramatical (*grammatics*), como proposto por Halliday (2002), para que os alunos se familiarizem com uma metalíngua(gem) a fim de abordarem a gramática e seu ensino, bem como os aspectos práticos dessa implementação conforme discutidos e apresentados por Macken-Horarik et al. (2018).

Para a utilização da relação gramática/teoria gramatical (*grammar/grammatics*) como base para o ensino, os autores (Macken-Horarik et al., 2018, p. 22) adaptam a proposta de Humphrey e Feez (2016) e de Humphrey (2017) e sugerem o uso do CEA para o texto multimodal, considerando texto e imagens (ou outras semioses), conforme ilustrado na Figura 13.1:

4 No original: “los profesores requieren de un conocimiento gramatical explícito para la toma de decisiones pedagógicas”.

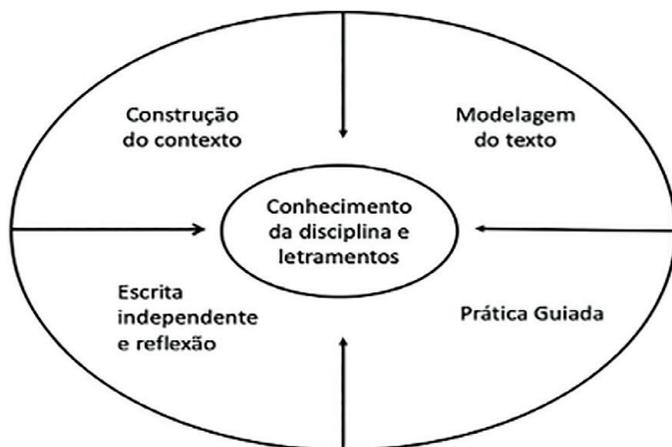


Figura 13.1. Ciclo de Ensino e Aprendizagem com base no texto.

Fonte: Traduzido de Macken-Horarik et al., 2018, p. 22.

A partir do mapeamento dos gêneros que circulam na escola proposto por Rose e Martin (2012), o foco deste trabalho será na família dos gêneros de “Reação a textos”, que inclui Resenha, Interpretação e Resposta crítica.

A inter-relação dos elementos Família-Gênero-Propósito-Etapas deve ser entendida da seguinte forma: em nível macro, temos uma Família que engloba diferentes Gêneros, os quais, por seu turno, possuem um Propósito sociocomunicativo determinado pelos contextos em que circulam; para atingir tal propósito, o texto é organizado em Etapas para construir sentidos como forma de alcançar seus objetivos, conforme o Quadro 13.1, com destaque em negrito para o gênero Resenha, foco da experiência relatada.

Quadro 13.1. Família de Gêneros de Reação a Textos

Família	Gênero	Propósito	Etapas
	Resenha	Avaliar um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
Reação a textos	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Resposta Crítica	Reagir à mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Fonte: Traduzido e adaptado de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012)

Em experiência com o ensino de gêneros da família de Reação a textos no México, Ramírez (2015, p. 399) sinaliza que “a resenha e outros gêneros de resposta se tornam formas de descrever, avaliar, interpretar textos dentro da escola, substituindo as denominações vagas e imprecisas do ‘relatório de leitura’”.⁵ Inference-se pela citação de Ramírez uma crítica a abordagens que focam no ensino da escrita vaga e apenas com o intuito de avaliação quantitativa, sem considerar questões de construção de sentidos nos textos e que levem os alunos a refletir sobre o texto desde a geração de ideias, sua organização e posterior produção, para tornar, assim, a experiência mais qualitativa e mais significativa.

Em textos de resenhas é bastante comum o uso de mecanismos de modalidade, pois os resenhadores os utilizam como forma de sinalizarem suas atitudes e opiniões no texto, para indicarem o que aprovam e desaprovam no objeto cultural que avaliam.

A perspectiva para a modalidade adotada neste texto é a de Halliday (2014, p. 147), sendo que o autor a concebe como o sistema utilizado para “interpretar a região de incerteza que está entre o ‘sim’ e o ‘não’”.⁶ Em razão do escopo deste texto, não apresentaremos o Sistema de MODALIDADE, subjacente à metafunção interpessoal, por meio do qual as escolhas linguísticas são realizadas nos textos. Ele será apenas referido por meio dos mecanismos utilizados, uma vez que, como sugere Halliday (1996, p. 346), o escritor/autor está presente nas características atitudinais do léxico, “em palavras que indicam ‘o que eu aprovo/desaprovo’; e, de forma mais perceptível, na rede de sistemas interpessoais que compõem a modalidade”.⁷ Ainda de acordo com o autor, em linguagem, modalidades — expressões de probabilidade, obrigação e afins — são o modo gramatical de expressar o julgamento do falante ou do escritor, sem tornar explícita a primeira pessoa do discurso (eu). Modalidades, segundo Halliday (1996, p. 346), “nunca expressam o julgamento de terceiros. Elas podem ser apresentadas como despersonalizadas, ou objetivadas, especialmente na linguagem escrita, mas todas são, em última instância, manifestações do que ‘eu penso’”.⁸ Temos, assim, a modalidade com a função de construir uma região de incerteza para a expressar a validade do que está sendo dito em relação ao objeto resenhado.

5 No original: “la reseña y otros géneros de respuesta se conviertan en las maneras de describir, valorar, interpretar textos dentro de la escuela, sustituir las denominaciones vagas y poco precisas del ‘reporte de lectura’.

6 No original: “to construe the region of uncertainty that lies between ‘yes’ and ‘no’”.

7 No original: “in words which signal ‘what I approve / disapprove of’; and, most conspicuously, in the network of interpersonal system that make up modality”.

8 No original: “never express the judgment of some third party. They may be presented as depersonalized, or objectified, especially in written language, but all are ultimately manifestations of what ‘I think’”.

Tomando esses pressupostos teóricos como ponto de partida, passamos a discutir, na próxima seção, questões relativas à forma como a experiência foi implementada e os aspectos metodológicos que a embasaram.

Aspectos Metodológicos

Utilizamos a pesquisa-ação (Burns, 2005; Dörnyei, 2007; Thiollent, 1992; Tripp, 2005) como metodologia para as atividades aqui relatadas, pois o planejamento do curso, seu currículo, as produções e as atividades relativas à implementação do CEA, bem como as explorações linguísticas com base na sistêmico-funcional com os textos junto aos alunos, emergiram da experiência direta do autor deste texto como pesquisador e professor da disciplina em que a resenha foi trabalhada.

Esta escolha metodológica se deve ao fato de o próprio professor-pesquisador investigar a situação em que está inserido e, ao mesmo tempo — com base na prática —, promover mudanças necessárias a partir da colaboração dos alunos, em um constante processo de ação-reflexão-ação. Essa postura vai ao encontro do que preceitua Tripp (2005, p. 446), uma vez que, segundo o autor, na pesquisa-ação, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática”. Ainda segundo o autor, na prática da pesquisa-ação, o aprendizado é contínuo no desenvolvimento do processo de pesquisa, possibilitando que os envolvidos aprendam “no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446).

Neste caso específico, o professor-pesquisador tinha por objetivo compreender e melhorar o ambiente educacional no qual estava inserido, visando a mudanças no ensino da escrita. Essa postura é reforçada por Dörnyei (2007, p. 193) ao discutir métodos de pesquisa no campo da Linguística Aplicada. O autor afirma concordar com o que preceitua Burns (2005, p. 251) sobre a pesquisa-ação, para quem este tipo de pesquisa “oferece um meio para os professores se tornarem agentes em vez de recipientes de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de segunda língua e assim contribuir para a construção de teorias educacionais na prática”.

Em nossa experiência, por estarmos utilizando o CEA, ainda pouco conhecido e implementado no Brasil, emergem dessas práticas elementos que podem ser utilizados por outros profissionais que desejem implementar uma pedagogia baseada em gêneros gramaticalmente orientada a partir da experiência aqui descrita.

O contexto em que foi desenvolvida a experiência é uma universidade pública, em um curso de Letras com habilitação em língua inglesa. Logo, trata-se de uma experiência em ensino de língua estrangeira e, por essa razão, a

abordagem proposta por Rose e Martin (2012) requer adaptações para o contexto, já que é uma proposta elaborada para o ensino de inglês como língua materna na escola do ensino fundamental na Austrália.

O material que compõe o *corpus* da pesquisa, portanto, compreende um recorte de textos produzidos pelos oito alunos matriculados na disciplina Língua Inglesa V, com duração de um semestre letivo de 60 horas/aula, cujo foco é o ensino da escrita de gêneros acadêmicos, em diálogo com as outras disciplinas do currículo. Para preservação da identidade dos alunos, utilizamos a palavra Aluno, seguida de um número de 1 a 8, para fazer referência a eles.

Com base nas produções dos alunos, o objetivo está em analisar e compreender a forma como estes se apropriam dos usos dos modais em suas resenhas nas práticas de produção escrita. Sinalizamos, ainda, que a disciplina prevê o ensino de outros gêneros acadêmicos. A resenha está em foco apenas para este texto.

A Experiência e Aspectos de sua Implementação

A abordagem para o ensino da escrita toma por base o CEA, como apresentado na figura 13.1. Em função das diferenças contextuais, adaptamos o CEA para o contexto acadêmico, levando em conta que o ensino baseado em gêneros do discurso da Escola de Sydney parte de dois pressupostos fundamentais: o propósito comunicativo que orienta a produção do texto e as etapas que contribuem para o seu desenvolvimento.

Como Moyano (2010, 2017, 2018) relata em suas pesquisas ao utilizar o CEA no contexto acadêmico, também foi necessário realizar adaptações e modificações ao modelo, de acordo com as características do contexto em que a pesquisadora atua.

Para implementar a fase de *Construção do contexto* (cf. figura 13.1) foram apresentadas aos alunos questões para a discussão da função social e da circulação das resenhas no meio acadêmico, como ilustram os dois slides na figura 13.2:

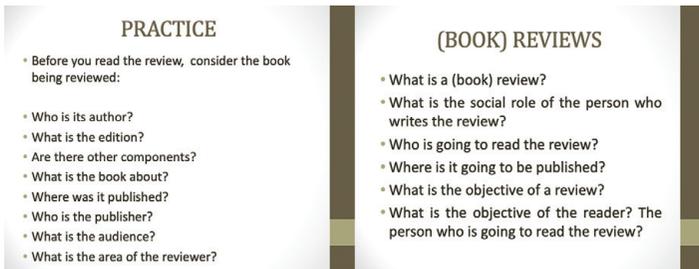


Figura 13.2. Exemplos de slides preparados pelo professor para a fase de Construção do contexto. Fonte: Elaborado pelo professor-pesquisador para uso em aula

Em seguida, para a fase de *Modelagem do texto* (cf. figura 13.1), uma amostra de texto que instancia o gênero sendo trabalhado é apresentada aos alunos para que seja possível realizar a sua desconstrução.

A seguir, como ilustra o quadro 13.2, expomos uma amostra com o objetivo de apresentar a estrutura esquemática do texto e de quais partes ele é composto, para que, em atividades subsequentes, o aluno possa ter em mente as partes componentes do texto que irá produzir, além da função sociocomunicativa daquela parte específica na estrutura esquemática. O objetivo subjacente é que seja despertada no aluno a conscientização de que os textos constroem sentidos por meio de fases e etapas.

Além disso, também é apresentado na amostra o item linguístico que se quer abordar. Neste caso específico, o foco é a modalidade, cujas ocorrências aparecem marcadas em negrito no texto e nomeadas na coluna Características linguísticas.

Quadro 13.2. Amostra textual para a fase de Modelagem do texto

Estrutura esquemática	Texto	Características linguísticas
Contextualização Apresenta o objeto cultural resenhado	The title of this book is <i>encouraging</i> because it suggests that you can learn how to teach. It also suggests that it is an ongoing process. Jim Scrivener is a very reassuring writer, and an experienced teacher, with many excellent ideas about teaching and his style is very readable and unthreatening for the novice or student teacher. The bonus with the third edition is a DVD showing many of the techniques and strategies described in the book. The drawback of the DVD is that all the classes are filmed at a private language school in Cambridge, with very small groups. It would have been far better (but undoubtedly much more complicated and expensive) to have filmed many different classroom types, varying the level, age, size, sector, etc. However, even though all the classes are on the same model, it is still very useful to see exactly how certain strategies can be used in the classroom.	Modalidade & avaliações
Descrição do objeto cultural Descreve o livro resenhado e seu conteúdo	There are sixteen chapters, each about 25 pages long, organised in a <i>very rational</i> way. Each is <i>sufficiently</i> detailed to cover a topic in depth, without becoming <i>boring or repetitive</i> . The first chapter sets the stage and answers all the questions a beginner might ask , but presented in an <i>interactive</i> way, in the form of tasks <i>briefly</i> set out, followed by <i>more or less detailed</i> commentaries. The second chapter looks at classroom activities: how to choose them, plan them and implement them. The <i>basic</i> , and <i>very important</i> , idea is that students learn by doing, and the focus is <i>very much</i> on the,	Modalidade & avaliações

Estrutura esquemática	Texto	Características linguísticas
<p>Descrição do objeto cultural</p> <p>Descreve o livro resenhado e seu conteúdo</p>	<p>students rather than on the teacher. As Scrivener points out “if you plan everything in terms of what the students will do, you might find you worry <i>less</i> about what the teacher has to do!” (p 37). There are also links to specific sections of the DVD to help clarify <i>exactly</i> what is meant by “monitoring”, for example. The third chapter deals with classroom management, which includes a <i>very much tongue-in-cheek</i> section, entitled “How to prevent learning—some popular techniques”. I have to hang my head in <i>shame</i> here and confess that I have committed most of these <i>heinous</i> crimes myself, in my early days as a teacher, and even occasionally today (I tend to talk <i>too much</i>!) <i>Fortunately</i>, you never feel than Jim Scrivener is criticising: he is there as a <i>friendly</i> guide, to help you avoid these <i>common</i> pitfalls.</p> <p>Chapter 4 moves on to look at learners, as individuals and as groups. It can be read in conjunction with Chapter 13, which focuses on the <i>different</i> types of class a teacher may encounter: <i>different</i> types of language, <i>different</i> objectives, <i>different</i> class size, and <i>different</i> age groups. There are <i>only</i> two pages on teenagers, but with some <i>very insightful</i> ideas, not least of which is that the same things are <i>likely</i> to cause <i>problems</i> with both adults and teenagers, it is <i>simply</i> the reaction that differs. Where adults might complain to the school management, teenagers will make their <i>boredom</i> tangible directly in the classroom. [...]</p> <p>Each chapter can be used as a stand-alone section, but can also be “dipped into” by using the index. <i>Most</i> items are covered in a <i>single</i> section, but “planning”, for example, has nine separate entries under the same heading, which makes the index <i>really useful</i>. There is also a glossary covering <i>all those confusing</i> TLAs (three letter acronyms), as well as technical terms like “tonic syllable”.</p>	<p>Modalidade & avaliações</p>
<p>Avaliação</p> <p>Avalia o material resenhado</p>	<p>All in all, an <i>excellent</i> introduction to the ongoing activity that is “learning teaching”.</p>	<p>Modalidade & avaliações</p>
<p>Autoria e informações adicionais</p> <p>Lista autor, data e fonte</p>	<p>Reviewed for TEFL.net by Carmela Chateau, January 2012 Filed under Teacher Training http://edition.tefl.net/reviews/ttraining/learning-teaching/</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Derewianka (1990) e Emilia e Christie (2013)

Como os alunos já conheciam o fenômeno da modalidade de disciplinas anteriores, pois se trata do terceiro ano do curso, seu uso foi apenas contextualizado, conforme figura 13.3, para o papel social no texto resenhado. Foram feitas perguntas sobre o porquê de a resenhadora usar a modalidade em seu texto, despertando para o fato de que — como já apontado anteriormente, o preceituado por Halliday (1996, p. 346) —, a modalidade expressa “manifestações do que ‘eu penso’” e o posicionamento em relação ao objeto resenhado.

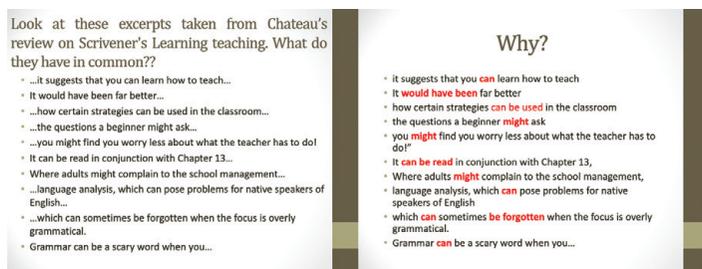


Figura 13.3. Exemplos de slides usados em aula para discussão do papel social dos modais. Fonte: Slides elaborados pelo professor-pesquisador como parte da disciplina

No primeiro slide na figura 13.3, o objetivo é que o aluno observe as orações e deduza o que elas têm em comum. Em seguida, no segundo slide da figura 13.3, os modais aparecem em destaque para discussão da função desses itens no texto e o porquê de a resenhadora utilizá-los. Sinalizamos que, no texto exemplar (cf. quadro 13.2), é possível perceber, por exemplo, a grande ocorrência de itens avaliativos indicados em itálico que a resenhadora usa para avaliar a obra sob análise. Ressaltamos que esses elementos podem e devem ser trabalhados. Apenas optamos, neste texto, principalmente por restrições de espaço, por apresentar a modalidade como foco.

Tomando por base essa modelagem ou desconstrução do texto, é possível para o professor, como bem sinalizado por Boccia et al. (2013, p. 25), questionar a organização do texto, apresentar e discutir de forma explícita as características contextuais que irão interferir nas escolhas linguísticas realizadas pelos alunos na produção de seus textos e para construir os sentidos que pretendem, além de possibilitar a prática dos itens linguísticos que sejam o foco do curso ou do currículo trabalhado pelo professor naquele módulo.

Em relação à resenha utilizada, os alunos receberam o texto e sua estrutura esquemática foi discutida e desconstruída, de modo que pudessem chegar às etapas utilizadas (indicadas em negrito na coluna *Estrutura esquemática*) para a construção de um texto, bem como seus objetivos sociocomunicativos, apresentados logo abaixo da Etapa, em fonte normal. Temos, dessa forma,

uma estrutura com ligeira modificação dos itens apresentados no quadro 3.1. É importante levar em consideração que o modelo do quadro 3.1 é proposto por Rose e Martin (2012) para o contexto australiano e, na análise dos textos em outros contextos, pode haver diferenças socioculturais, tais como as distintas configurações das resenhas apresentadas anteriormente, propostas por Motta-Roth e Hendges (2010) e Navarro e Abramovich (2012), com ligeiras diferenças, embora com os mesmos objetivos.

Unindo os elementos da estrutura esquemática e seus objetivos comunicativos, expostos no quadro 13.1, além de associá-los às realizações gramaticais típicas do texto, transpusemos essas informações para um texto exemplar de resenha de um livro com o qual os alunos haviam trabalhado em sala de aula, para discutir o capítulo de ensino da escrita, conforme ilustrado no quadro 13.2.

Além disso, foi também apresentado e discutido com os alunos, especificamente por se tratar de professores em formação e que poderão utilizar tais elementos em sua prática futura, questões relacionadas à produção escrita de resenhas, com material disponível⁹ pelo The Writing Center da University of North Carolina, Chapel Hill. Também como forma de fornecer aos alunos outros exemplares do gênero Resenha, foram indicados sites como o The New York Sunday Book Review e o The New York review of books, para que fossem comparados textos de resenhadores profissionais e a organização de seus textos.

Após as atividades com a *Modelagem do texto* e as explorações dos aspectos linguístico-gramaticais ligados à modalidade, passou-se à fase de *Escrita independente e reflexão*. Foi solicitado aos alunos que escrevessem a resenha, primeiramente, de um texto, que é o mais comum solicitado pelos demais professores nas disciplinas do currículo. No quadro 13.3, apresentamos a produção da resenha do Aluno 8.

No quadro 13.3, utilizamos o mesmo mecanismo utilizado para o texto amostra do gênero, com indicação da estrutura esquemática e das características linguísticas. Esse mecanismo serve para comparar e para que o aluno possa verificar como incorpora (ou não) os elementos apresentados em suas produções escritas.

Sinalizamos, por fim, e como pode ser verificado no texto do quadro 13.2, para os itens destacados em itálico, o uso recorrente de elementos nominais avaliativos e outras realizações que indicam o posicionamento da autora da resenha. A proposta de uma abordagem de ensino gramaticalmente orientada

9 Material disponível em <http://writingcenter.unc.edu/book-reviews>, acesso em 10 de dezembro de 2019.

pela sistêmico-funcional tem por objetivo promover a produção de textos que atendam mais eficientemente às exigências de produção escrita no mundo acadêmico e uma maior sensibilidade para a relação entre texto, gênero e contexto e destes com os aspectos gramaticais. Chega-se assim, ao que se denominou, no decorrer deste texto e a partir do trabalho de Macken-Horarik, Love, Sandiford e Unsworth (2018), de uma abordagem gramaticalmente orientada.

Quadro 13.3. Amostra de Texto Produzido pelo Aluno 8 na Fase de Escrita Independente

Estrutura esquemática	Texto	Características linguísticas
Contextualização	The text “Room with view – and no people” by Nora Ephron to The New York Times Magazine was published in 1985 and it still reflects an <i>interesting</i> and <i>contemporary</i> point of view: the fact that people don’t use their living room (at least not as much as other parts of their houses).	Modalidade & avaliações
Descrição do objeto cultural	Norah Ephron presents in her text a <i>revealing</i> perspective about not using her living room; from a <i>personal</i> position and inviting the public to a close reading of the text, Ephron reveals the “not using the living room” situation explaining the <i>possible</i> reasons why she (and maybe the readers as well) doesn’t use the living room and also telling her <i>personal</i> experiences relating to that situation. In her text, the author seems to offer a visit not just to her apartment but to her <i>personal</i> thoughts about the topic proposed and it makes the experience of reading the text <i>extremely meaningful</i> .	Modalidade & avaliações
Avaliação	“The only thing I can think of to do in a living”, this is one of the reflections Ephron allows the readers to join in and for those who enjoy an <i>intimate</i> reading about a <i>peculiar</i> topic, this text is <i>completely</i> opportune.	Modalidade & avaliações
Autoria e informações adicionais	Reviewed by Aluno 8.	

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de texto produzido pelo Aluno 8

Considerações Finais

Os resultados apresentados neste texto de alguns aspectos ilustrativos da experiência com o ensino do gênero resenha, com base em uma abordagem gramaticalmente orientada, bem como as reflexões que dela emergem, apontam tanto para uma maior conscientização dos produtores textuais perante

a relação texto-contexto-gramática, quanto para mudanças em sua escrita, indicando um uso mais socialmente orientado dos operadores modais e seu papel no texto acadêmico.

Nossa premissa, com base no que propõe Halliday (1996), é que a condição para ser letrado é que haja o domínio da língua escrita, o que significa dizer que o indivíduo está efetivamente empregando os padrões lexicogramaticais associados ao texto escrito, seja consciente ou inconscientemente. E esses elementos, sem dúvida, devem ser incorporados a práticas de letramento.

Para o trabalho com a teoria gramatical, inserido em uma perspectiva mais ampla de um CEA, Macken-Horarik et al. (2018, p. 278) utilizam a metáfora da bússola, como ilustra a figura 13.4:

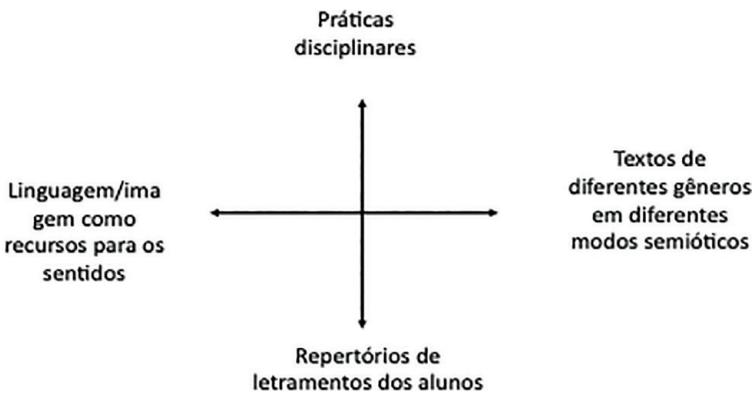


Figura 13.4. Os pontos da bússola para guiar as expedições com a teoria gramatical. Fonte: Traduzido e adaptado de Macken-Horarik et al., 2018, p. 278.

O que a metáfora da bússola pretende sugerir é que os quatro quadrantes são indissociáveis. Pode-se seguir em uma direção ou em outra, mas os demais elementos também fazem parte, pois todos compõem um todo coeso e coerente. A experiência do professor e as características dos alunos é que fornecerão os elementos para indicar a direção. Além disso, obtém-se como resultado, nesse tipo de experiência, uma percepção mais clara do papel da gramática e das escolhas linguísticas na construção de sentidos nos textos.

A análise da estrutura linguística foco deste texto foi a modalidade, revelando como o resenhador se posiciona em relação ao objeto cultural resenhado, não fazendo afirmações ou negações categóricas, mas modalizando seu ponto de vista, já que é apenas sua visão sobre o objeto que resenha; outros posicionamentos são possíveis. As avaliações existentes no texto da resenha são bastante recorrentes, mas optamos, pela delimitação de espaço deste artigo, por apresentar apenas as possibilidades com a modalidade.

Uma abordagem gramaticalmente orientada, desse modo, revela que não existe texto sem gramática, além dos elementos metodológicos típicos do CEA e que pode ser utilizada com outros tipos de texto e em outros contextos educacionais.

Os aspectos apresentados neste texto refletem e reforçam, ainda, a proposta de Halliday, como já indicado anteriormente, de que os alunos deveriam aprender a “pensar gramaticalmente”. Isso quer dizer, segundo o autor, que “deveriam usar o poder único do cérebro humano para refletir sobre como sua experiência é construída em sua gramática: usar a gramática para pensar sobre o que a gramática pensa sobre o mundo” (Halliday, 2002, p. 370).¹⁰

Este ‘pensar gramaticalmente’ é reforçado pelo que preceituam Macken-Horarik, Love, Sandiford e Unsworth (2018, p. ix) sobre o estudo gramatical em uma abordagem gramaticalmente orientada, já que, segundo os autores, “O estudo gramatical orientado para o significado pode ser um campo de investigação emocionante e vital, tanto por si só quanto por contribuir para a apreciação e composição aprofundada dos textos e textos multimodais dos alunos”.¹¹ Essa abordagem põe foco na construção dos sentidos, sendo a gramática apenas um dos veículos para tais reflexões, e não simplesmente uma estrutura dissociada de texto/contexto.

Referências

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bazerman-wac/>
- Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Fariás, A., Gauna, B., Hassan, S., & Perera de Saravia, G. (2013). *Working with texts in the EFL classroom*. Ediunc.
- Boccia, C., Hassan, S., Moreschi, M. E., Salmaso, G., Fariás, A., & Romero Day, M. (2019). *Teaching and learning EFL through genres*. Teseo Press Design.
- Burns, A. (2005). Action research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. PETAA.
- Derewianka, B. (2013). *A new grammar companion for teachers* (2nd Ed.). PETAA.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

10 No original: “they should learn to ‘think grammatically’ . . . they should use the unique power of the human brain to reflect on the way their experience is construed in their grammar: use grammatics to think about what grammar thinks about the world”.

11 No original: “Meaning-oriented grammatical study can be an exciting and vital field of inquiry both in itself and as it contributes to students’ deepened appreciation and composition of the verbal and multimodal texts”.

- Emilia, E., & Christie, F. (2013). *Factual genres in English: learning to write, read and talk about factual information*. Rizqi Press.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. Longman.
- Halliday, M. A. K. (2002). On grammar. In *Collected works* (Volume 1). Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2014). *An introduction to Functional Grammar*. (C. Matthiessen, Ed., 4th ed.). Arnold.
- Humphrey, S. (2017). *Academic literacies in the middle years: A framework for enhancing teacher knowledge and student achievement*. Routledge.
- Humphrey, S., Droga, L., & Feez, S. (2013). *Grammar and meaning*. PETAA.
- Humphrey, S., & Feez, S. (2016). Direct instruction fit for purpose: Applying a metalinguistic toolkit to enhance creative writing in the early secondary years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(3), 207-219.
- Macken-Horarik, M., Love, K., Sandiford, C., & Unsworth, L. (2018). *Functional Grammatics: Re-conceptualizing knowledge about language and image for school language*. Routledge.
- Matthiessen, C. M. I. M., & Halliday, M. (2009). *Systemic Functional Grammar: A first step into the theory*. Higher Education Press.
- Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D., & Ávila, N. (2017). *Gramática para profesores: Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Ediciones UC.
- Motta-Roth, D., & Hendges, G. R. (2010). *Produção textual na universidade*. Parábola.
- Moyano, E. I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre- universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. I. (Coord.). (2013). *Aprender ciencias y humanidades: Una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista D.E.L. T.A.*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Natale, L. (2013) Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 685-707.
- Navarro, F. (2016). Introducción: El movimiento escribir a través del currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica (pp.38-48). In C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette, & J. Garufis (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). Universidad Nacional de Córdoba.

- Navarro, F., & Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. In L. Natale (Ed.), *In carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-60). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F., & Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Ramírez, L. A. H. (2015). Hacia la construcción de la voz crítica de los estudiantes: Etapas funcionales y roles de voz en la reseña de divulgación científica. *Letras*, 25(50), 383-406.
- Rojas García, I., Olave Arias, G., & Cisneros Estupiñán, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la lingüística sistémico funcional: Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(S1), 224-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Thiollent, M. (1992). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466
- Vian Jr., O., & Faria, F. D. (2019). Letramentos ativistas: gêneros discursivos e participação cidadã de adolescentes na produção escrita de textos argumentativos. In E. Lousada, E. L. Nascimento, & V. L. L. Cristóvão (Eds.), *Gêneros do texto/ discurso: novas práticas e desafios* (pp. 193-211). Pontes.
- Westhoff, I. (2017). Desarrollo de una secuencia didáctica basada en el programa *Leer para Aprender*: Propuesta de aproximación al género narración en la educación primaria en Chile. *Lenguaje y textos*, 46, 19-28. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8722>